

Vilsmeier, Franz

Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 153-174. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Vilsmeier, Franz: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 153-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234998 - DOI: 10.25656/01:23499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234998>

<https://doi.org/10.25656/01:23499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung

von Franz Vilsmeier

I. Zur geschichtlichen Nachwirkung des seminaristischen Leitbildes

Die Entwicklung der Volksschullehrerbildung ist in den Ländern der deutschen Bundesrepublik seit Ende des ersten Weltkrieges gekennzeichnet durch den Übergang von seminaristischen zu akademischen Ausbildungsformen. Äußerlich eingeleitet wurde dieser geschichtliche Prozeß durch Art. 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919, der bestimmte, daß die Lehrerbildung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“ sei. Innerlich jedoch hatten schon die Tendenzen der seminaristischen Entwicklung als solcher lange vorher zur akademischen Ausbildungsform gedrängt, so daß der Verfassungsartikel selbst nur die rechtliche Fixierung eines geschichtlichen Entwicklungsergebnisses darstellte.

Dennoch verblieben in den zwanziger Jahren die süddeutschen Länder mit Ausnahme von Hessen vorerst noch bei der seminaristischen Lösung, während die norddeutschen die Ausbildung des Lehrers an Volksschulen im Sinne des Verfassungsartikels zu reformieren begannen. Nach dem nationalsozialistischen „Zwischenspiel“, das vorübergehend die „Hochschule für Lehrerbildung“ für alle Bundesländer verbindlich machte, dann aber die Volksschullehrerbildung mit einer nur fünfklassigen Lehrerbildungsanstalt hinter das Ende der seminaristischen Entwicklung zurückwarf, griffen die Länder nach 1945 in einem Augenblick vollständiger geschichtlicher Desorientierung zunächst wieder auf ihre Ausbildungsformen vor 1933 zurück. Das bedeutete für Bayern und Baden-Württemberg die Wiederaufnahme der seminaristischen Lehrerbildung¹⁾.

Es zeigte sich jedoch bald, daß auch hier die in der Seminargeschichte schon im 19. Jahrhundert hervorgetretenen Tendenzen nach akademischer Reform von neuem nach Verwirklichung drängten. Dennoch läßt sich feststellen, daß sich in dieser geschichtlichen Übergangslage das seminaristische Leitbild stärker erwies als die Befürworter einer eindeutigen akademischen Reform angenommen hatten. So kam es zu institutionellen Zwischengebilden, die das Gutachten des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungs-

¹ Baden war durch eine gesetzliche Regelung v. 1. 4. 1926 einen Schritt über das Seminar hinausgegangen, der eine Form zwischen der seminaristischen und akademischen Ausbildung darstellte. Vgl. deren Charakteristik bei Kittel, Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, Berlin 1957, S. 294 f.

wesen über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ vom Jahre 1955 mit Recht als „reformierte Seminare“ meist unter „anspruchsvolleren Titeln“ kennzeichnen konnte. Dies gilt insbesondere für die viersemestrigen Pädagogischen Akademien und Hochschulen, die zwar im allgemeinen auf Hochschulreife aufbauten, aber noch kein Hochschulstudium im eigentlichen Sinne durchführen konnten. Aber auch die sechssemestrigen Pädagogischen Hochschulen sind bis heute noch nicht frei von unverarbeiteten seminaristischen Rückständen. Noch mehr gilt dies von der Lehrerfortbildung, in der sich verstärkt seminaristische und akademische Ausbildungsformen kreuzen und zu Spannungen führen, die immer stärker nach Ausgleich drängen²⁾. Am stärksten aber ist das Bewußtsein weiter Kreise der Öffentlichkeit in dieser zentralen Frage zeitgemäßer Schulreform noch vom seminaristischen Leitbild bestimmt. Dieses hat insbesondere in letzter Zeit durch die notwendig gewordenen Sondermaßnahmen zur Beseitigung des Lehrermangels wiederum an Einfluß gewonnen.

Erst in den letzten Jahren sind die seminaristischen Bestandteile, die in der bisherigen Pädagogischen Hochschule noch wirksam waren, klarer zum Bewußtsein gekommen. Ursache hierfür sind einerseits die Erfahrungen, die die Pädagogische Hochschule in dem Versuch erworben hatte, die wissenschaftliche Bildung neben den außerwissenschaftlichen Aufgaben, die sie gleichzeitig mitzuverantworten hatte, ernster zu nehmen. Dabei zeigte sich, daß das grundwissenschaftliche Studium an der Pädagogischen Hochschule von Anfang an in der Gefahr einer geheimen Aushöhlung vor allem durch die gleichzeitige schulpraktische Ausbildung stand und dadurch der Bildungssinn eines echten Hochschulstudiums im ganzen schwer verwirklicht werden konnte. Andererseits geriet die Pädagogische Hochschule in Spannung mit Realität und Idee der bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen, wo immer man auch versuchte, die Ausbildung des Volksschullehrers diesen an- oder einzugliedern. Auch die Entwürfe neuer Universitätsmodelle führten zur Auseinandersetzung mit der bisherigen Struktur der Pädagogischen Hochschule. Die Besinnung führte in diesem Punkt auch zur vollen Eingliederung der Volksschullehrerbildung in die neue Universitätskonzeption, wie dies z. B. im Bremer Universitätsmodell der Fall ist³⁾.

2 Hierzu: Georg Geißler, Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer, mit Stellungnahmen von Oskar Hammelsbeck, Hans Sprenger, Fritz Pfeffer und Franz Vilsmeier, Z. f. P 1959/3 S. 296 ff. Ferner: Georg Geißler, Die Rache des Lehrerseminars oder Über die Notwendigkeit genauerer Differenzierung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart, Festschrift für Josef Dolch, hrsg. v. Ingrid Schindler, Düsseldorf 1964, S. 275 ff.

3 Empfehlungen des Beratungsausschusses für die Gründung einer Universität zu Bremen, Bremen 1963, S. 20 f.

Angesichts dieser Lage scheint es zweckmäßig, in der Analyse der gegenwärtigen Situation die Tendenzen mitzuerfassen und zum Bewußtsein zu bringen, die aus der Geschichte der seminaristischen Entwicklung stammen und in den gegenwärtigen Ausbildungsformen nachwirken. Die weiterführende innere Reform steht dabei vor einer doppelten Aufgabe: zunächst müssen diejenigen geschichtlichen Reste, die endgültig als überholt gelten können, als solche erkannt und aus der weiteren Reform ausgeschieden werden. Tendenzen der früheren Entwicklung jedoch, die sich auf Hochschulebene als fortbildungswürdig und fortbildungsfähig erweisen, müssen entsprechend umgestaltet werden. Diese beiden Aufgaben haben eine gründliche Kenntnis der seminaristischen Lehrerbildung zur Voraussetzung, der Hauptphasen und Haupttendenzen ihrer geschichtlichen Entwicklung und der Endform ihrer geschichtlichen Gestalt.

Insbesondere sind die *pädagogisch-didaktischen* Tendenzen noch nicht ausreichend geklärt, die die süddeutschen Länder in den zwanziger Jahren veranlaßten, sich zunächst zögernder der akademischen Reform anzuschließen und die sie heute dazu bestimmen, noch zäher an Teilformen seminaristischer Ausbildung innerhalb der Pädagogischen Hochschule und am Status der „nichtwissenschaftlichen“ Hochschule im ganzen festzuhalten.⁴⁾ Dies gilt vor allem — was die Teilformen betrifft — hinsichtlich der Stellung des wissenschaftlichen Wahlfachs und des didaktischen Studiums, sowie der Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung nach dem seminaristischen Vorbild. Was den Status der wissenschaftlichen Hochschule betrifft, so ist er in Hessen und Bayern durch Gesetz erreicht.

In diesem Zusammenhang ist in der gegenwärtigen Diskussion bis heute noch kaum berücksichtigt, daß der angedeutete Gegensatz zwischen vorwiegend praktischer und vorwiegend wissenschaftlicher Ausbildung weit in die Geschichte der deutschen Lehrerbildung zurückreicht. Seine Wurzeln liegen in der geschichtlichen Differenzierung der deutschen Lehrerbildung in zwei Hauptzüge, von denen der eine in der schulgeschichtlichen Forschung als der „praktisch-technische“, der andere als der „szientifische“ bekannt

4 Das schon genannte Werk v. Helmut Kittel rückt das Verhältnis von Staat und Kultur, wie es in der Geschichte der Lehrerbildung in Erscheinung tritt, in den Mittelpunkt der Betrachtung und umfaßt in solcher Auffassung vorwiegend die Entwicklung in Preußen von 1926–1932 nach einer kurzen Darstellung der vorausgegangenen seminaristischen Entwicklung. Das Buch schließt mit einem Vergleich der preußischen Lösung mit den akademischen und halbakademischen Reformen der anderen Länder. Bayern und Württemberg, „noch beim Alten geblieben“, mußten in diesem Zusammenhang aus der Betrachtung ausscheiden. Unsere Untersuchung legt das Schwergewicht darauf, die besondere Entwicklung der Lehrerbildung Bayerns und deren gegenwärtige innere Verfassung aus einer Tendenz zu erklären, die weit in die Geschichte zurückreicht und als solche noch einer Aufhellung insbesondere nach ihrer pädagogisch-didaktischen Auswirkung bedarf.

geworden sind. Wie schon aus diesen Bezeichnungen zu entnehmen ist, legte der praktisch-technische Zweig ursprünglich das Schwergewicht auf die unmittelbare Einübung der Lehrweise ohne vorgängige Theorie bei einem „Schulmeister“ als „Schullehrling“. Diese „Einübungspraxis“ setzte sich im zwei-, fünf- und sechsklassigen Lehrerseminar fort und wird heute noch in gewandelter Form überall da in der schulpraktischen Ausbildung festgehalten, wo das Schwergewicht schon in der Hochschule auf der *Einübung* der Lehrfertigkeit liegt und auch liegen muß, solange deren Absolvent schon unmittelbar nach Abschluß des Studiums in die volle berufliche Verantwortung tritt. Im Gegensatz dazu nehmen die anderen akademischen Studiengänge die eigentliche Einübung der beruflichen Praxis erst nach dem Hochschulstudium auf und lassen während des Studiums erste Begegnungen mit der Praxis vorwiegend der Theoriebildung, der Weckung des Berufsethos und der beruflichen Selbsterkenntnis dienen. Es ist kein Zufall, daß sich der territoriale Bereich des „praktisch-technischen Zweiges“ im ganzen deckt mit den Ländern, die länger an der seminaristischen Ausbildungsform festhielten und sich auch heute noch in den Fragen des Wahlfaches, der Didaktik und der schulpraktischen Ausbildung teilweise stärker von seminaristischen Vorstellungen leiten lassen.⁵⁾

Methodologisch ergibt sich aus diesen Erwägungen für unsere Untersuchung, daß die seminaristischen Tendenzen zunächst im Anschluß an die ländergebundene Differenzierung der Lehrerbildung erschlossen werden müssen. Das Schulwesen hat sich — worauf u. a. auch Eduard Spranger hinweist — in den einzelnen Landesteilen verschieden entwickelt.⁶⁾ Wenn auch im 19. und 20. Jahrhundert eine Annäherung der ländergebundenen Entwicklungslinien festzustellen ist, so wirken deren Tendenzen dennoch — zum Teil auch unterstützt durch das Prinzip der Kulturhoheit der Länder — bis in die Gegenwart nach. Ohne Mitbeachtung dieser geschichtlichen Differenzierung ist ein volles Verständnis der gegenwärtigen inneren Lage der Pädagogischen Hochschulen der Bundesländer nicht möglich.

5 Die Unterscheidung der beiden geschichtlichen Hauptzweige der deutschen Lehrerbildung geht auf Gunnar Thiele zurück, der nach dem Urteil Eduard Sprangers „unter den gegenwärtig Lebenden . . . die eingehendsten Forschungen zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens“ unternommen hat. Vgl. Eduard Spranger, *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*, Heidelberg 1949, S. 98. Thiele sieht einen Zusammenhang der beiden Zweige mit der weltanschaulich-religiösen Mentalität ihrer Ursprungsländer. Vgl. hierzu sein Hauptwerk zur Geschichte der älteren Lehrerbildung, die „Geschichte der Preußischen Lehrerseminare“, M. G. P., Bd. LXII, Berlin 1938, S. 11 ff. u. S. 228. Leider konnte Thiele vor seinem Tode den 2. Bd. seiner Geschichte der Lehrerseminare, die auch die Verhältnisse in den süddeutschen Ländern mitumfassen sollte, nicht mehr herausbringen. Nach Mitteilung Sprangers hat Thiele seinen ganzen Nachlaß dem Bundesarchiv Koblenz überwiesen (a. d. Verf. am 29. 8. 1962). Dieses einzigartige geschichtliche Erbe sollte der Forschung nicht verloren gehen.

6 Eduard Spranger, a. a. O., S. 9.

Im Sinne dieses methodologischen Grundsatzes sollen im folgenden die Haupttendenzen der seminaristischen Entwicklung auf einem Territorium des praktisch-technischen Zweiges — des Landes Bayern — auf Grund von archivalischen Forschungen dargestellt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sind von paradigmatischer Bedeutung für alle Verhältnisse, in denen seminaristische Auffassungen noch stärker weiterwirken. Das Ende des „Lehrerseminars“ ist zwar erreicht, das Ende der „seminaristischen Lehrerbildung“ jedoch wird erst erreicht sein, wenn die seminaristischen Rückstände aus der künftigen Entwicklung ausgeschlossen oder — wo dies möglich ist — hochschulgemäß in sie hineinverarbeitet worden sind.

Die Frage, ob dann die Ausbildung des Volksschullehrers an die Universität verlegt oder in eigenständigen Hochschulen institutionalisiert wird, ist von sekundärer Bedeutung. Wichtig bleibt nur, daß in beiden Fällen aus dem inneren Gesetz einer zeitgemäßen Lehrerbildung auch die Grundvoraussetzungen für ein wissenschaftliches Studium neben den außerwissenschaftlichen Aufgaben gesichert bleiben, damit nicht durch eine wissenschaftliche Halbbildung, die durch überholte romantische Bildungsideologien überdeckt wird, die Schwäche der Seminarbildung weitergeschleppt wird.

Aus diesem Grunde wäre es verfrüht, heute schon die Lösung in einer Alternative zu erwarten. Jedenfalls dürfen die Erfahrungen, die der Pädagogischen Hochschule aus der Geschichte der Lehrerbildung zugewachsen sind, nicht verloren gehen.

II. Die Hauptabschnitte und Haupttendenzen der seminaristischen Entwicklung

1. Die staatliche seminaristische Lehrerbildung setzt in der geschichtlichen Entwicklung des bayerischen Schulwesens ein mit dem Versuch der zentralen Schulbehörde des absolutistischen Staates, erste Einrichtungen für eine „gleichförmige“ Vorbildung der Lehrer an „niederen“ oder „deutschen Schulen“ für das ganze Land zu schaffen. Die ersten Einrichtungen dieser Art stellten jedoch noch nicht eine selbständige Form der Organisation dar. Es handelte sich vielmehr nur um Kurzlehrgänge, die in „Altbayern“ zunächst an der in München 1770 nach dem Vorbild der von Felbiger im Jahre 1763 in Sagan errichteten ersten „Normalschule“ Deutschlands, darauf in zu errichtenden „Normalschulen“ der Regierungsstädte, stattfinden sollten. Lehrerbildung an der „Normalschule“ stellt so die erste Phase der seminaristischen Entwicklung dar. Wir zählen diese schon zur seminaristischen Stufe, da sie eine Sondermaßnahme vorsah, mit der „klaren Absicht zu einer direk-

ten Vorbereitung der Lehrer für niedere Schulen“⁷⁾, der ein einheitlicher Plan für das ganze Land zugrunde lag, der vom churfürstlichen Schulkommissär Heinrich Braun verfaßte „Plan der neuen Schuleinrichtung in Bayern 1770“.⁸⁾ Dadurch unterschieden sich diese Kurse von der bisherigen Vorbildung ehemaliger „studiosi“ an Lateinschulen und von der Ausbildung der „Schullehrlinge“ bei einem „Schulmeister“, die mehr oder minder zufällig war, ohne Plan erfolgte und aus diesem Grunde der „Stufe der primitiven Ausbildung“ zuzuzählen ist. Sie unterschieden sich aber auch vom späteren Lehrerseminar, da sie als Kurse noch an eine andere Schulform angelehnt waren. So stellten sie eine Übergangsform dar zwischen der unorganisierten „primitiven“ und der organisatorisch selbständigen Stufe der Ausbildung.⁹⁾

Dieser ersten staatlichen Einrichtung in organisatorisch verschränkter Form hatten selbständige kirchliche und private Einrichtungen vorausgegriffen, die als Vorläufer des staatlichen Lehrerseminars gelten können.¹⁰⁾ Diese Vorgriffe füllten eine Lücke aus, die der Staat offen gelassen hatte: er hatte in seinen Schulordnungen von 1569, 1616 und 1659 die Prüfung der anzustellenden Lehrer verordnet, ohne zugleich Einrichtungen für deren Vorbereitung auf den Schuldienst geschaffen zu haben. Jedoch muß auch der erste staatliche Versuch, die „Normalschule“ als seminaristische Ausbildungsstätte in organisatorisch unselbständiger Form gleichmäßig im ganzen Lande durchzusetzen, als gescheitert gelten. Es fehlte für diese Aufgabe noch Verständnis bei den Lokalgewalten und beim „niederen Volk“, aber auch an notwendigen Geldmitteln und an fähigen Musterlehrern. Nur die „Normalschulprüfung“ wurde im ganzen Lande durchgehalten. Die Vorbereitung auf sie blieb jedoch in der Hauptsache dem Selbststudium der „Schuldienstaspiranten“ überlassen, das gelegentlich von kirchlichen und privaten Hilfseinrichtungen unterstützt wurde. Der Staat lief sozusagen hinter den notwendig gewordenen Maßnahmen her.

Erst der Anfang des 19. Jahrhunderts brachte in Altbayern das zweiklassige staatliche Lehrerseminar als selbständige Form der Organisation. Der Selbstunterricht der Schuldienstanwärter nach vorgeschriebenen Büchern,

7 G. Thiele, a. a. O., S. 80.

8 Herausgegeben v. Alfons Bock, München 1916. Diese Ausgabe enthält auch den von Heinrich Braun gleichzeitig verfaßten „Unterricht für Schullehrer, wie sie dem Churfürstl. gnädigsten Befehle gemäß in den Deutschen Schulen lehren und was sie für Eigenschaften haben sollen“, die erste altbayerische Elementardidaktik und Elementarpädagogik für Lehrer an Deutschen Schulen. — Zur Frühentwicklung des Seminars in Preußen vgl. Kittel a. a. O., S. 8 ff. und Thiele a. a. O., S. 130.

9 Hierzu: Thiele, S. 11 ff.

10 Nachweise bei Franz Vilsmeier, Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung, i. d. genannten Festschrift für Dolch, S. 273, Anm. 14.

wie ihn die absolutistische Schulreform beabsichtigt hatte, hatte sich meist nicht bewährt, die Normalschulausbildung in kurzfristigen Lehrgängen — soweit sie sich überhaupt durchsetzen ließ — als unzulänglich erwiesen, die kirchlichen und privaten Hilfseinrichtungen aber hatten zu wenig von den zukünftigen Lehrern erfaßt.

Im heute fränkischen, damals noch nicht zu Bayern gehörenden Landesteil hatten die Fürstbischöfe der damals vereinigten Fürstentümer Würzburg und Bamberg schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts Lehrerseminare errichtet: von Seinsheim 1770 in Würzburg und von Erthal 1791 in Bamberg. Auf altbayerischem Boden folgten erste Einzelgründungen Anfang des 19. Jahrhunderts: 1805 in München, 1807 in Amberg, 1808 in Innsbruck (damals noch bayerisch). Ausgangspunkt einer allgemeinen Regelung war das „Regulativ für die Bildung der Schullehrer“ vom Jahre 1809, welches eine zweijährige Ausbildung vorsah, die jedoch erst durch die Entschließung von 1823 zur allgemeinen Anstellungsbedingung erhoben wurde.

Daß auch die Institution des zweiklassigen Lehrerseminars den notwendig gewordenen Anforderungen noch nicht genügen konnte, geht aus den in der Geschichte des Lehrerseminars meist zu wenig beachteten „Gesetzlichen Vorübungen“ der „Privatpräparandie“ hervor, die dem Lehrerseminar vorgeschaltet waren. 1809 wurde die Vorbereitung auf das Seminar in diesem Sinne noch vollständig den „Privatpräparanden“ überlassen. Sie hatten sich beim Eintritt ins Seminar nur einer Aufnahmeprüfung in den „Elementarschulkenntnissen und Fertigkeiten, im Singen und Orgelspielen“ zu unterziehen; 1823 wurden die Bedingungen der Aufnahme von 1809 „als unzureichend“ erklärt; es wurde verordnet, daß die „Schuldienst-Aspiranten . . . 3 Jahre lang bei einem tüchtigen Schullehrer oder unter Anleitung eines vorzüglichen Geistlichen sich in den erforderlichen Vorkenntnissen und Fertigkeiten und daneben zugleich im *Unterrichtgeben geübt*, im Rechtschreiben, Schönschreiben und Rechnen „die nötige Sicherheit erworben“ und „sowohl im Clavier- und Orgelspielen als auch im Singen nicht unbedeutende Fortschritte gemacht haben“ („Gesetzliche Vorübungen“). Auch der Nachwuchs an „Aspiranten“ wurde nun gelenkt durch eine Vorprüfung bei der Distriktsschul-Inspektion. Kennzeichnend ist, daß in diesen „Vorübungen“ Allgemein- und Berufsbildung verbunden waren und der Präparand sich zugleich schon im „Unterrichtgeben“ geübt haben mußte. Er war also zugleich „Schullehrling.“ Auch in dieser Tatsache drückt sich die Eigentümlichkeit des praktisch-technischen Zweiges der Lehrerbildung aus, die „Lehrfertigkeit“ ohne theoretisches Verständnis einüben zu lassen. 1836 wurden von der Regierung Vorbereitungslehrer (Präparandenlehrer) aufgestellt, da die freie Wahl versagt hatte. Die Zurücksetzung der Ausbildungsanforderungen in

der Verordnung von 1836 hatte wohl auch ihren Grund in den sehr mangelhaften Kenntnissen der „Schullehrlinge“, die unzulänglich vorbereitet waren. Statt jedoch die Vorbereitung zu heben, wurde das Niveau des Seminars gesenkt. Doch war der Hauptgrund für diese Primitivierung der Lehrerbildung in den Verordnungen von 1836 und 1857 die restaurative Schulpolitik. Auch hier griffen private Unternehmungen der staatlichen Entwicklung voraus.

Im Normativ von 1866 wurde die stetige Verbesserung der Vorbereitung auf das Seminar durch die Errichtung einer besonderen staatlichen Vorbereitungsanstalt, der allgemeinbildenden dreiklassigen „Präparandenschule“, abgeschlossen. Übung im Unterrichten, bisher schon dem Seminar vorgeschaltet, wurde aus der Präparandenschule ausgeschlossen. Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung setzt ein. Damit war die fünfklassige „Lehrerbildungsanstalt“, die auf die siebenklassige Volksschule aufbaute, kurz vor der Gründung des bismarckischen Reiches geschichtlich erreicht. Sie wurde 1912 auf 6 Jahre erweitert mit stärkerer Konzentrierung auf die Berufsbildung im 6. Ausbildungsjahr. Der Lehrplan von 1931 brachte zwar noch einige innere Verbesserungen, vermochte aber an der Grundform der seminaristischen Ausbildung nichts zu ändern, nachdem ein Regierungsentwurf gescheitert war, der nach dem Vorbild Preußens 4-semestrige pädagogische Akademien vorgesehen hatte¹¹).

2. Die *inneren* Tendenzen der seminaristischen Entwicklung lassen sich darstellen im Anschluß an die zwei Grundaufgaben, die schon Schleiermacher der Ausbildung des Volksschullehrers zuwies: an der Vermittlung von „Wissen und Lehrfertigkeit“. Beide Aufgaben meinte auch Herbart, wenn er für den Erzieher eine doppelte Wissenschaft verlangte: eine Wissenschaft „zum Mitteilen“ und eine, „deren der Erzieher *für sich* bedarf¹²).

Die Auffassungen beider entsprachen jedoch nicht der Lehrerbildungswirklichkeit ihrer Zeit: Herbart überforderte sie, Schleiermacher aber unterschätzte die Bedeutung des pädagogischen Denkens für die pädagogische Praxis, hielt jedoch in diesem Punkte die zukünftige Entwicklung offen. Allerdings drückte er hinsichtlich des „Wissens“, das die Ausbildung vermitteln sollte, die Anforderungen der gleichzeitigen bayerischen Verordnungen zur Lehrerbildung zutreffend aus. Er verstand darunter gemäß der Volkswirklichkeit seiner Zeit das Wissen jener „niedrigen Klasse“, die nicht

11 Nachweise für die angegebenen geschichtlichen Einzelheiten im Staatsarchiv Amberg.

12 Fr. Schleiermacher, Päd. Schriften, hrsg. v. E. Weniger, Düsseldorf 1957, S. 282 ff. und J. Fr. Herbart, Allg. Päd., Päd. Schriften, hrsg. v. Otto Willmann und Th. Fritsch, Osterwieck 1913, S. 237.

auf dem „Standpunkt der höheren Bildung“ stand und der Volkslehrer als ihr entwickeltster und gebildetster Mann zugehören sollte. Es ging ihm hier also um den Begriff einer „volkstümlichen Bildung“, die im Volksleben noch ohne besondere pädagogische Veranstaltungen tradiert werden konnte. Was die „Lehrfertigkeit“ betrifft, so hielt er zu seiner Zeit diese im Gegensatz zu Herbart für erwerbbar durch Umgang und Übung ohne Zuhilfenahme der pädagogischen Reflexion. Im Vergleich dazu war jedoch schon die Lehrerbildungspraxis der Normalschule einen Schritt voraus, indem sie auf methodische Anleitung nicht verzichtete. Aus alledem geht hervor, daß die tatsächlichen Verhältnisse aus den geschichtlichen Quellen der Lehrerbildung selbst erarbeitet werden müssen¹³).

Aus diesen wird hinsichtlich des im Seminar zu vermittelnden *Wissens* die Tendenz erkennbar, an die Stelle der gehobenen volkstümlichen Stoffkunde des Volksschulunterrichts allmählich den Fachunterricht der höheren Schule zu setzen.

Das Regulativ vom Jahre 1809 ging noch wenig über die Lehrgegenstände der Volksschule hinaus. Die „Präparanden“ sollten wenigstens das, was sie einst zu lehren bestimmt waren, so gründlich als möglich lernen und durch fleißige Übung sich zu eigen machen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Christentum. Dem Schreiben sollten „auch noch Übungen in der Kunst des Gedankenausdruckes angereicht werden“, wozu aber nicht „sog. Aufsätze“, sondern vorzüglich „Briefe“ zu wählen waren. „Auf ernstliche Beschäftigung mit vorzüglichen deutschen Schriften und auf fleißiges Lesen und Auswendiglernen musterhafter Stücke“ war zu dringen. Nur das Rechnen sollte „der zukünftige Schullehrer nicht bloß mechanisch und nicht bloß in dem Umfange, in welches es in der Regel in der Volksschule zu lehren ist, lernen“. Als Grund wird angegeben, daß „gerade dieser Unterricht . . . so vorzüglich geeignet ist, die Denkkraft zu üben“. Hier zeigt sich der Einschlag der Pestalozzischen „Kraftbildung“, welcher allerdings das Regulativ nicht durchgängig bestimmt. Er wirkt als Zutat. Auch der Unterricht in „Moral und Religion“ wird in den Seminarien auf die „wesentlichen Grundlehren des Christentums“ beschränkt, „welche auch in den Volksschulen zu lehren sind“. Es wird dann zwar noch eine „zweite Hauptklasse von Lehrgegenständen des Schullehrerseminars“ unterschieden, „die für die weitere Ausbildung der Präparanden selbst in Anschlag zu bringen sind“, da sich „die Volksschullehrer . . . vor dem ungebildeten Haufen des Volkes sowohl durch

13 Diese Quellen bestätigen u. a. auch nicht die These Kittels, daß „das Seminar, so wie es sich nach seiner Frühentwicklung im 18. Jahrhundert entfaltete, auf eine echte Hochschule“ zielte (a. a. O., S. 29). Dies mag für die Entwicklung in Preußen gelten. In Bayern ist sie anders verlaufen.

einen größeren Umfang von Kenntnissen als auch durch eine vorurteilsfreie Denkart auszeichnen sollen“. Dieses Mehrwissen wurde unter die Begriffe: Mensch, Natur und Kunst zusammengefaßt und umfaßte die Kenntnisse der Geschichte, Geographie, Geometrie, Naturkunde, Technologie (hierher gehören auch die landwirtschaftlichen Kenntnisse: Gartenkunde, Obstkultur, Bienenzucht usw.). Es handelte sich dabei also um die „Realien“, die Ende des 18. Jahrhunderts durch Merkantilismus und Philanthropismus Eingang in die „deutsche Schule“ gefunden hatten. Die Grundeinteilung stammt aus dem Volksschullehrplan 1804, der eine Synthese zwischen Philanthropismus und Pestalozzianismus versuchte. Aber auch hier gilt: es gehört in den „Unterricht des Schullehrerseminars nur das allgemein Wissenswürdige jener Gegenstände . . . inwiefern es als gesunde Nahrung für den schlichten Menschenverstand . . . dienen kann, wobei jede Tendenz zu einer nur verwirrenden und aufblühenden Vielwisserei sorgfältig zu vermeiden und abzuwehren ist“. „Volkstümliche“ Stoffkunde und Pestalozzische „Elementarbildung“ lagen hier noch unverarbeitet nebeneinander. Der fachwissenschaftliche Unterricht fehlte noch. Das Regulativ von 1809 stand an der Schwelle zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus. Es beförderte gerade das, was es bekämpfen wollte: die „aufblühende Vielwisserei“ des Lehrerseminars, dem die Konzentration auf wenige bildende Kernfächer, wie sie das Gymnasium von Anfang an auszeichnete, nicht gelang und nicht gelingen konnte bis zur endgültigen Trennung der grundlegenden Allgemeinbildung von der pädagogischen Berufsbildung.

Für die weitere Entwicklung ist kennzeichnend, daß sich die Tendenz zur Beschränkung des Seminarunterrichts auf den Lehrinhalt der Volksschule bis zur Jahrhundertmitte verstärkte, der Einschlag der Pestalozzischen Denkkraftbildung aber, der im Regulativ von 1809 ohnehin nur angeklebt war, unter dem Einfluß der restaurativen Schulpolitik zurückgedrängt wurde. Kennzeichnend sind für diesen Vorgang die Verordnungen von 1836 und 1857. 1836 sollten die Zöglinge, die aus der Schullehrlingsvorbereitung kamen, nicht mehr mit neuen Kenntnissen ausgestattet werden, vielmehr sollte das Erlernte nur zu größerer Gediegenheit und Anschauung gebracht werden. Klassisches deutsches Schrifttum wurde ausgeschieden, Aufsatz stand nur mehr im Dienste der Gemeindeschreiberei und des Kirchendienstes. Naturkunde wurde gleichzeitig mit und durch Schön- und Diktatschreiben gelehrt, Raumlehre ganz ausgeschieden. Die Lehrmethode des Seminars sollte zugleich die der Volksschule demonstrieren, damit mit dem Lehrinhalt zugleich die Methode seiner Vermittlung aufgefaßt werden konnte. Diese Verbindung mußte zu einer Primitivierung der grundlegenden Allgemeinbildung führen. Die Verordnung von 1837 enthielt im ganzen die Lehrgegen-

stände von 1836, die bevorzugte Stellung des Rechenunterrichts als Mittel der Denkkraftbildung im Sinne Pestalozzis nach dem Regulativ vom Jahre 1809 wurde aufgehoben. Der restaurativen Schulpolitik, die insbesondere in der Verordnung von 1857 zum Ausdruck kam, gelang es aber nicht, den im Lehrplan des Seminars begonnenen fachlichen Differenzierungsprozeß zurückzubilden¹⁴). Das „Normativ“ von 1866 brachte schon als neues Fach Literaturgeschichte, gewährte den Klassikern wieder Eingang ins Lehrerseminar, nahm den echten Aufsatz in die Unterrichtsübungen auf, führte Algebra, Geschichte der Pädagogik und auch die im Regulativ von 1809 noch abgelehnte „vorgängige“ didaktische Theorie ein. Aber erst die Lehrordnung von 1898 setzte in der Allgemeinbildung an die Stelle einer gehobenen Stoffkunde des Volksschulunterrichts den Fachunterricht der höheren Schule. Damit war ein entscheidender Wendepunkt in der inneren Entwicklung der seminaristischen Lehrerbildung erreicht: in Zukunft wurde die Allgemeinbildung des Lehrers nicht mehr am Unterrichtsstoff der Volksschule gewonnen. Als Wahlfächer wurden Latein oder Französisch eingeführt. Seit 1908 erhielten die Seminarlehrer ihre wissenschaftliche Ausbildung an der Universität. Der Lehrplan von 1912 vollendete den allgemeinbildenden Teil der nun sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt zu einem relativ geschlossenen Bildungsganzen vorwiegend deutschkundlich-musischen Charakters. Allerdings liefen Allgemeinbildung und Berufsbildung schon vom 4. Ausbildungsjahr an noch nebeneinander her und verhinderten gegenseitig deren angemessene Entfaltung. Dieser Nachteil trieb aus sich die Tendenz zur weiteren Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung hervor. In einem Bilde gesprochen: es steckten schon zwei für sich lebensfähige „Schmetterlinge“ in der „Puppe“, das allgemeine Hochschulreife vermittelnde spätere sechsklassige „Deutsche Gymnasium“ und das zukünftige „Institut für Lehrerbildung“ auf der Grundlage der so vermittelten Hochschulreife.

Wie schon angedeutet, ist der Ausgangspunkt einer zweiten Entwicklungslinie im Schleiermacher'schen Begriff der „Lehrfertigkeit“ zu sehen. Die Anfangslage dieser Entwicklung kommt zum Ausdruck in einer repräsentativen Formel des Generalmandats vom Jahre 1770: „Die neue Lehrart sei“ — so heißt es dort — „weit leichter durch Beispiele als durch Bücher und Regeln“ zu begreifen. Das Regulativ von 1809 wiederholt diesen Grundgedanken: „Die Präparanden“ — so wird hier festgestellt — „sind in der Mehrzahl nicht reif genug, einer Theorie der Didaktik zu folgen und eine sichere

14 Die Verordnung von 1857 stand unter dem Einfluß der Regulative Ferd. Stiehls v. 1854.

Anwendung in der Praxis machen zu können; daher ist die Methode unmittelbar durch die Praxis beizubringen. Indem die Lehrer des Seminars die Lehrgegenstände so behandeln, wie sie mit den Schülern der Volksschule zu behandeln sind, lernen die Präparanden Materie und Form des Unterrichts zugleich“. Auch aus dieser methodischen Bemerkung geht hervor, daß die Lehrgegenstände des Seminars, soweit es sich um das Wissen „zum Mitteilen“ handelte, nicht wesentlich über die der Volksschule hinausgingen. Nur so konnte auch die Methode des Volksschulunterrichts an den Lehrgegenständen des Seminars demonstriert werden. Doch war der eigentliche Ort der methodischen Musterlehre die „Seminarübungsschule“, die schon in der Verordnung von 1809 vorgesehen war und als Abkömmling der „Normalschule“ gelten kann. Zusätzlich blieb die Einübungspraxis des „technischen Zweiges“ bis 1866, dem Gründungsjahr der Präparandenschule, außerdem erhalten in den dreijährigen „gesetzlichen Vorübungen“ der Privatpräparanden, in denen sich diese schon vor ihrer Aufnahme ins Seminar auch im „Unterrichtgeben“ geübt haben mußten. Sie waren also vor ihrem Eintritt ins Seminar „Schullehrlinge“. Das Regulativ von 1857 verordnete die Seminarübungsschule von neuem: „Damit der theoretische Unterricht mit dem praktischen Hand in Hand gehe, ist mit jedem Schullehrerseminar eine aus den sämtlichen Klassen der Werktagsschule bestehende Übungsschule zu verbinden, welche rücksichtlich ihrer inneren Verhältnisse ausschließlich der Seminarinspektion untersteht“. Erst das Normativ vom Jahre 1866 ließ „zu einer richtigen Behandlung der Lehrfächer in der deutschen Schule theoretisch und praktisch zugleich“ anleiten. Damit war die unmittelbare Meisterlehre der Schulstube verlassen und die Verselbständigung der methodischen Theorie, die seit dem Regulativ vom Jahre 1809 die Verordnungen abgelehnt hatten, eingeleitet.

Die weitere Entwicklung schloß in pädagogisch-didaktischer Hinsicht ab mit der Lehrordnung vom Jahre 1912, die mit der 6-klassigen Lehrerbildungsanstalt das pädagogische Jahr in der Abschlußklasse brachte. Der Pädagogikunterricht lief jedoch schon vom 4. Ausbildungsjahr an neben der grundlegenden Allgemeinbildung her, begann im 4. Jahr mit der allgemeinen Psychologie nach Herbart, fügte im fünften Erziehungslehre und allgemeine Unterrichtslehre hinzu und verlegte das Schwergewicht der fachlichen Unterrichtslehre in das letzte Jahr. Der pädagogische Unterricht ging im ganzen also von Psychologie und Erziehungslehre über die allgemeine zur besonderen Unterrichtslehre, wobei die schulpraktische Ausbildung im 4. Jahr mit Hospitationen begann und in den beiden folgenden Jahren Lehrversuche hinzufügte. In diesem Ausbildungsgang war also eine klare Stufung vom Allgemeinen zum Besonderen enthalten und durch ein epochales

Nacheinander ein zu weitgehendes gleichzeitiges Vielerlei nach Möglichkeit vermieden. Wichtig ist festzuhalten, daß schon im Seminar den ersten Lehrversuchen das Hospitieren vorausging¹⁵).

Für die innere Differenzierung des Seminarunterrichts in didaktische und fachwissenschaftliche Aufgaben wurde noch ein anderer Vorgang von Bedeutung. Bis 1866 lag die fachliche Unterrichtslehre noch in den Händen der Fachlehrer des Seminars. Nach 1866 ging sie an die Lehrer der Seminarübungsschule über. Dieser Vorgang hing zusammen mit dem schon nachgewiesenen Eindringen des Fachunterrichts der höheren Schule in die Allgemeinbildung des Seminars. Am fachwissenschaftlichen Unterricht in diesem Sinne konnte nun die Methode des Volksschulunterrichts nicht mehr unmittelbar demonstriert werden. Grundlegende Allgemeinbildung des Seminars und Bildungsgut der Volksschule entwickelten sich so auseinander. Es entstand als neues didaktisches Problem die Transponierung fachwissenschaftlicher Lehrinhalte auf die Verständnisebene des Volksschulunterrichts. Der allgemeinbildende Fachunterricht lag vorläufig noch in den Händen von „Seminarlehrern“, die aus der Volksschullehrerschaft hervorgegangen waren und seit 1908 zu einem vorläufig 4-semestrigen Universitätsstudium abgeordnet wurden. Allmählich wurden sie von voll ausgebildeten Philologen ersetzt. Die Unterrichtslehre aber erteilten nun die aus der Volksschullehrerschaft ausgelesenen Lehrer der Seminarübungsschule. Diese Personalunion von Übungsschul- und Methodiklehrern setzte sich fort bis in die Anfänge der akademischen Lehrerbildung¹⁶).

Aber erst an den wechselnden methodischen Leitbildern der „Seminarübungsschule“ wird die Eigenart der seminaristischen „Didaktik“ und schulpraktischen Ausbildung, sowie deren geschichtlicher Wandel und zuletzt deren innere Aufhebung erkennbar. Erst durch die Eigenart dieser Leitbilder wird außerdem verständlich, warum „Einübung der Lehrfertigkeit“ mit dem Ziele des „berufsfertigen“ Lehrers Hauptprinzip der seminaristisch verstandenen schulpraktischen Ausbildung sein konnte und warum dieses Prinzip heute nach dem Wandel des didaktischen Denkens fragwürdig geworden ist.

Der geschichtliche Vorläufer der Seminarübungsschule, die Normalschule des Aufklärungszeitalters, hatte in die „neue Lehrart“ einzuführen, worunter im wesentlichen der „Zusammenunterricht“ mit Hilfe der katechetischen

15 Diese schon im Seminar erreichte Stufe scheint an manchen Pädagogischen Hochschulen der Gegenwart verloren gegangen zu sein, die — wie Vorlesungsverzeichnisse ausweisen — schon im 1. Semester „Lehrproben“ für die Studenten ansetzen. Diese Maßnahme stellt einen Rückfall in die vorseminaristische „Schullehrlings“-Ausbildung dar.

16 So noch bei Frz. X. Eggersdorfer, Die Päd. Hochschule als Stätte der künftigen Lehrerbildung, Donauwörth, o. J.

und sokratischen Lehrform verstanden wurde¹⁷). Auch Anfang des 19. Jahrhunderts wurde das methodische Leitbild der Seminarübungsschule vorwiegend noch bestimmt durch die sokratische Lehrform, die vor allem Denkkraftbildung sein wollte. Schulpraktische Ausbildung bedeutete so in diesem Zusammenhang im Kerne Anleitung zum Katechisieren, wie es uns in seiner strengen Gestalt von Dinter überliefert wurde¹⁸). In diesem Sinne forderte das Regulativ von 1809, daß die Stoffbehandlung überall „katechetisch“ zu erfolgen habe. Im Kreise der Volksschullehrerschaft gewann die sokratische Lehrform maßgebenden Einfluß durch die „Lehrwissenschaft“ Diesterwegs, der es vor allem auf Entwicklung selbständigen Denkens ankam. Um die Mitte des Jahrhunderts, im Zeitalter der restaurativen Schulpolitik, traten Vortragen, Auswendiglernen und Abfragen im Dienste einer mehr autoritativen Übermittlung traditionsgebundener Lehrinhalte an die Stelle des sokratisch-entwickelnden Verfahrens. Diese Tendenz drückten die Regulative Ferd. Stiehls vom Jahre 1854 wie folgt aus: „Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstrakten Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen“. Der Volksschulunterricht geriet durch das methodische Leitbild der Jahrhundertmitte in die Gefahr des „didaktischen Materialismus“, dem die Quantität auswendiggelernten, teilweise unverständenen oder halbverständenen Wissens, wertvoller schien als die Bildung der Geisteskräfte. Wenn 1857 die katechetische Lehrform von neuem verordnet wurde, so war damit mehr die Katechetik Felbigers gemeint, die das Schwergewicht legte auf das fragende Zergliedern von Texten im Gegensatz zur sokratischen Lehrform Dinters und Diesterwegs, die das „methodische Herausheben“ stärker betonten. Gegen Ende des Jahrhunderts stand die Übungsschule vorwiegend unter dem Einfluß des methodischen Herbartianismus und war in seinem Sinne Muster- und Übungsstätte des Formalstufen- und Konzentrationsunterrichts im Dienste der Ausbildung eines „einheitlichen religiös-sittlichen Gedankenkreises“. Im Sinne dieser Auffassung schrieb Dörpfeld 1879 seine Kampfschrift gegen den „didaktischen Materialismus“. Jetzt lag das Schwergewicht der schulpraktischen Anleitung auf der Einübung der Formalstufenlektion im Sinne der Herbartianer.

Die methodischen Leitbilder waren aber zugleich auch pädagogische Widerspiegelungen von bestimmten Verhältnissen der jeweiligen geschicht-

17 Hierzu Einzelheiten bei Frz. Vilsmeier, *Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung*, a. a. O., S. 263 ff.

18 F. G. Dinter, *Die vorzüglichen Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer*. Königsberg 1817, in: *Ausgewählte Schriften*, hrsg. v. Fr. R. Seidel, 1. Bd., Langensalza 1887, 2. Aufl. Das Grundprinzip des „Katechisierens“ formuliert Dinter: „Das Kind muß finden, was auffindbar ist“. Besonders durch „Ablocken alles dessen, wozu die Data im Kinde liegen.“

lichen Gesamtlage. „Zusammenunterricht“ durch „Katechisation“ war auch durch den von der absolutistischen Schulreform angestrebten allgemeinen Schulbesuch notwendig geworden, welcher wegen der größeren Schülerzahlen nicht mehr wie bisher im Einzelunterricht bewältigt werden konnte. In der sokratischen Methode zeigte sich zugleich aber auch der Einfluß des Aufklärungsdenkens auf den Geist des Schulunterrichts. Die pestalozzische Methode der „Kraftbildung“ kam — wie Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ ausweisen — der Staatsreform im Geist der beginnenden Selbstverwaltung entgegen und erhielt darüber hinaus ihre Begründung durch den Aprioriegedanken des philosophischen Idealismus. Das methodische Leitbild der Jahrhundertmitte, welches Vortragen, Auswendiglernen und Abfragen in den Mittelpunkt rückte, war zugleich Ausdruck der Wertschätzung traditionsgebundener Gehalte durch die restaurative Schulpolitik. Der herbartianische Konzentrations- und Formalstufenunterricht im Dienste der Ausbildung eines „religiös-sittlichen Gedankenkreises“ stand im Einklang mit der religiös-sittlichen Erziehungsaufgabe, die der Staat im Einverständnis mit den Kirchen nach dem Kulturkampf der Volksschule zuwies. Die hier ange deuteten geistigen, gesellschaftlichen und politischen Bewegungen übergriffen — wie die Archive der Bundesländer ausweisen — die Ländergrenzen und wirkten sich, wie gezeigt, auch pädagogisch aus.

III. Das Ende der Seminarpädagogik und Seminarmethodik¹⁹⁾

Von den beiden Entwicklungslinien her, in die wir im Anschluß an Schleiermacher die innere Geschichte des Lehrerseminars auseinanderlegten, ergab sich dessen geschichtliche Selbstaufhebung in eine akademische Form der Ausbildung. Was das „Wissen“ anlangt, das im Seminarunterricht vermittelt wurde, so vollzog sich in dessen Umbildung von der Stoffkunde des Volksschulunterrichts zum Fachunterricht der höheren Schule die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Was die Vermittlung der „Lehrfertigkeit“ betrifft, so hatte der Fortschritt, der von der methodischen „Meisterlehre“ über die „begleitende“ zur „vorgängigen“ didaktischen Theorie

¹⁹ Diesem Abschnitt liegen folgende Veröffentlichungen des Verfassers zugrunde: *Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung*, a. a. O.; *Die Bedeutung des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ in der schulpraktischen Grundbildung*, Z. f. P. 1959/3; *Der seminarische Lehrerbildungsgedanke und seine Bedeutung für die Gegenwart*, Sonderdruck aus der Festschrift zur 75-Jahrfeier des Deutschen Gymnasiums und Instituts für Lehrerbildung Amberg, Amberg 1955; *Schlußwort zum 4. Deutschen Päd. Hochschultag Tübingen*, in: *Didaktik in der Lehrerbildung*, Weinheim 1960; *Grundlagen und Entwurf der schulpraktischen Ausbildung an Päd. Hochschulen*, Päd. Rundschau 1963.

führte, die allmähliche Verwissenschaftlichung des pädagogisch-didaktischen Unterrichts zur Folge, der seinerseits zu seinem vollen Verständnis die Allgemeinbildung der Hochschulreife voraussetzte.

Dennoch hat das seminaristische Leitbild bis heute in weiten Kreisen der Öffentlichkeit und teilweise auch noch in Fachkreisen seine Anziehungskraft nicht verloren. Diese Wertschätzung bezieht ihre Motive teilweise aus Vorzügen, die der Seminarbildung zweifellos in ihrer Zeit zukamen. Heute muß jedoch die geschichtliche Bedingtheit dieser Vorzüge erkannt werden, wenn nicht eine die Wirklichkeit verfälschende seminaristische Ideologie entstehen soll. Es handelt sich dabei um einige bildungssoziologische Fakten, die bei der Analyse des seminaristischen Leitbildes nicht übersehen werden dürfen.

Als entscheidendes Faktum dieser Art ist zunächst zu beachten, daß die Schüler des Seminars die Auslese aus einer Volksschuloberstufe darstellten, welche noch nicht in dem Maße wie heute von ihren Spitzenbegabungen entblößt war. Die „Präparanden“ hatten also schon vor ihrer Aufnahme ins Seminar die ganze Volksschule durchlaufen, in der sie später einmal unterrichten sollten. Außerdem wurden sie in der Präparandenschule und im Seminar von Lehrern unterrichtet, die aus dem Kreise der besten Volksschullehrer ausgelesen waren. So konnte sich in dieser Ausbildung eine berufliche Angleichung von Lehrergeschlechtern vollziehen, die einander die pädagogische Gesinnung Pestalozzis, die methodische Gewissenhaftigkeit Herbarts und den schulpolitischen Kampfeswillen von Lehrergenerationen zur Hebung der deutschen Volksschule und ihrer Lehrerschaft weitergegeben hatten. Der pädagogische und didaktische Unterricht des Seminars war so in der günstigen Lage, nur das bewußt machen zu müssen, was in einem geschlossenen Bildungsgang an Erziehungsethos und an grundlegenden Erziehungs- und Lehrerfahrungen schon erworben worden war. Die Schüler des Seminars kamen, was Berufsethos und Lehrgeschicklichkeit anlangte, sozusagen aus einer guten pädagogischen „Kinderstube“, die ihrerseits nur Ausdruck einer noch traditionsgebundenen allgemeinen Erziehungsgesinnung war und von dieser gestützt und getragen wurde. Das Erfolgsgeheimnis des Lehrerseminars und der aus ihm hervorgegangenen Lehrerschaft erscheint von diesen bildungssoziologischen Gesichtspunkten her in einem neuen Licht: es beruhte weitgehend auf diesem Zusammenhang von Schule und Leben und nicht in erster Linie auf der Seminarstruktur selbst. Auf diesen Zusammenhang hatten schon die staatlichen Verordnungen in ihren Konzeptionen zur Lehrerbildung bewußt vertraut und nur aus ihm können diese voll verstanden werden.

Der sich gegenseitig stützende und tragende Zusammenhang von Schule und Leben löste sich aber mit dem Zerfall der alten Volksordnung auf. Erst

dieser Auflösungs Vorgang brachte die Schwächen der Seminarbildung klarer ans Licht, die in ihrer Abseitsstellung begründet waren. Diese schloß den Volksschullehrer von der höheren Bildung des Volkes aus, nötigte ihn zu einer zu frühen Berufsentscheidung und verfestigte die im industriellen Zeitalter immer gefährvoller werdende Spaltung des Volkes in „Gebildete“ und „Ungebildete“. Hinzu kam, daß durch den Schwund der Erziehungskräfte, die bisher von Familie und Kirche, Sitte und Brauch ausgingen, der Volksschule und ihrer Lehrerschaft eine größere Erziehungsverantwortung auferlegt wurde, die ihrerseits wiederum eine größere „Selbständigkeit und Sicherheit des Lehrers in der Erkenntnis des Volksorganismus, seiner Störungen und der Möglichkeiten zur Heilung und Erneuerung“ voraussetzte, „die die Seminarbildung in der Regel nicht geben konnte²⁰⁾).

Diese vorwiegend bildungssoziologisch bedingten Schwächen sind jedoch bekannter als der innere Umbildungsprozeß, in dem die Seminarpädagogik und Seminarmethodik durch die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik abgelöst wurden. Für die seminaristische Ausbildung erwies es sich schon zu ihrer Zeit als Nachteil, daß der Tradition eines gemeinsamen beruflichen Ethos nicht auch rechtzeitig die entsprechende erziehungswissenschaftliche Besinnung zur Seite gehen konnte. Schon Herbart hatte den „pädagogischen Takt“, der den „ausgelernten Erzieher“ auszeichnen soll, als das Ergebnis eines Zusammenwirkens von erziehungspraktischer Erfahrung und erziehungswissenschaftlicher Einsicht gekennzeichnet und für den Berufserzieher die „Naturgabe“ der Erziehungskunst, wie sie aus „Sympathie und Elternliebe“ gelingen kann, als unzureichend erklärt. In diesem Sinne spricht er auch in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ schon im Jahre 1806 von dem „Auge“, das die wissenschaftliche Pädagogik dem Praktiker einzusetzen vermöge²¹⁾. Die Volksschullehrerschaft, deren führenden Köpfe sich an den Texten der klassischen Pädagogik bildeten, strebte nach Vertiefung ihrer beruflichen Existenz durch das erziehungswissenschaftliche Denken. Dieses Streben tat sich schon seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts immer wieder von neuem kund in dem Verlangen nach wissenschaftlicher Ausbildung an der Universität. Es ist ein Mißverständnis, dahinter nur standespolitische Motive zu vermuten. Man wird der Feststellung Joachim Ritters zustimmen müssen, daß diese Forderungen „nicht als ein nur ideologisches Element aus Interessen des Standes“ hergeleitet werden können²²⁾.

20 Jos. Antz, bei Kittel a. a. O., S. 28 f.

21 J. Fr. Herbart, Päd. Schriften, hrsg. v. Bartholomä, 2. Bd., Langensalza 1877, S. 72 ff. und Päd. Schriften, hrsg. v. Willmann-Fritsch, 1. Bd., Osterwieck 1913, S. 236.

22 Joachim Ritter, Wissenschaftliche Hochschule und Lehrerbildung, Z. f. P. 1964/2, S. 174.

Von innen her verstärkt wurde diese Forderung Anfang unseres Jahrhunderts durch die pädagogische Reform, welche zur Auflösung des methodischen Herbartianismus führte. An die Stelle des methodischen Schemas der Formalstufen und des Prinzips der Konzentration der Lehrinhalte trat zunächst der Pluralismus der Methoden und Prinzipien der Reform, dann aber eine wissenschaftliche Fachdidaktik, die den Formalismus der Methode ablöste²³). Damit war der aus der „Schullehrlingszeit“ stammende unreflektierte Praktizismus des Lehranfängers, aber auch dessen un gelenktes Hospitieren unmöglich geworden. Praktizismus ohne didaktische Reflexion verführt zur Nachahmung zufälliger Vorbilder ohne Einsicht in die Grundlagen und Zusammenhänge des Unterrichts. Er gewöhnt sich so leicht an jenen kritiklosen Schlendrian, der pädagogische Erfahrung erschwert. „Ein neunzig-jähriger Dorfschulmeister“ — so meint Herbart in diesem Zusammenhang — „hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians“. ²⁴) Das un gelenkte Hospitieren jedoch, das passive Gegenstück zum primitiven Praktizismus, muß vordergründig bleiben, weil ihm wie diesem die Kategorien der Auffassung fehlen. Schon daraus ergibt sich, daß die Einführung in die Schulpraxis nicht mit Lehrversuchen oder gar mit Lehrproben beginnen kann, sondern mit Unterrichtsanalysen einsetzen muß, die den Blick für die innere Struktur des Unterrichts zu öffnen haben, um dadurch didaktische Erfahrung überhaupt erst möglich zu machen.

Das Sehendwerden bedarf allerdings einer „Typenlehre der möglichen Methoden“ (Weniger). Aber die Hilfe, die von diesen erwartet werden kann, muß neu interpretiert werden. Sie kann nicht bestehen in der Darbietung „fertiger Schemata“ zum Zwecke der Anwendung auf „beliebige Gegenstände“, sondern in der Erarbeitung didaktischer Kategorien durch Unterrichtsanalysen, die ihre Bedeutung haben „für das jedesmalige Finden der optimalen Methode.“ ²⁵) Das bedeutet nun nicht die vollständige Ausschaltung des Lehrversuchs. Doch tritt dieser im Hochschulstudium vorwiegend in den Dienst der Erkenntnis. Der eigene Lehrversuch öffnet nämlich erst den Blick für die Eigenart und Schwierigkeit des Lehrens und erschließt so Erfahrungen, die dem reinen Zuschauen nicht zugänglich sind.

Die bis heute zu wenig beachtete Konsequenz dieses Wandels im didaktischen Denken liegt darin, daß mit dem Ende des Schematismus der Seminarmethodik zugleich das Ende der unmittelbaren Einübungspraxis gekom-

23 Hierzu im einzelnen: Georg Geißler, *Das Problem der Unterrichtsmethode*, Weinheim 5. Aufl. 1963, und Franz Vilsmeier, *Der Gesamtunterricht*, Weinheim 1960.

24 A. a. O. S. 233.

25 Frz. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München 1956, Vorwort.

men ist, welche jene Schemata unausgesprochen zur Voraussetzung hatte. Unmittelbare Einübung des Unterrichtens ist ein geschichtlicher Rest aus der Schullehrlingsausbildung und der schematischen Seminarmethodik.

Noch von einer anderen Seite her wurde das Ende der Herbartianischen Seminarmethodik herbeigeführt: vom Entstehen einer Fachdidaktik her, die die fachwissenschaftliche Komponente als konstitutives Prinzip in das didaktische Denken einbezog. Schon Otto Willmann – in Sachen des Herbartianismus sicher ein unverdächtigster Zeuge – hatte gegen Herbarts Didaktik eingewandt, daß sie „über der formalen Tendenz das Eigentümliche der verschiedenen Unterrichtsmaterialien“ vernachlässigt und sich mit dem „Hervorrufen psychischer Tätigkeiten“ begnügt habe, anstatt bis zur Vermittlung von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen. Die Aufgabe der „Umsetzung von Wissenschaft in Bildung“ ist nach Willmann nur dann recht zu verstehen, wenn der „Standpunkt . . . in ersterer genommen“ wird. Für die Einführung in die didaktische Theorie und Praxis wird empfohlen, „daß man jenen Prozeß (der Umsetzung von Wissenschaft in Bildung) auf einem Gebiet verfolge und gleichsam durch Autopsie lerne, um sich dadurch für Aufschlüsse empfänglich zu machen, welche Sachkundige über den analogen Vorgang auf anderen Gebieten geben.“²⁶⁾ Mit diesen Gedanken ist schon die Notwendigkeit eines fachlichen Wahlstudiums für die fachliche Unterrichtslehre angedeutet, zugleich aber auch schon für sie die „exemplarische Lehre“ empfohlen und die enzyklopädische Behandlung der Methodikfächer abgelehnt. In der gegenwärtigen Diskussion über das Problem der Didaktik erreicht dieser Willmann'sche Gedanke seine schärfste Zuspitzung in der Formel, daß die Didaktik ja schließlich nicht die Lehre davon sei, wie man etwas lehrt, wovon man nichts wisse.²⁷⁾

Mit der Einbeziehung der fachwissenschaftlichen Komponente in die Didaktik war es aber zugleich notwendig geworden, die allgemein-psychologische Theorie der Lernvorgänge durch eine differenzierte Psychologie der Unterrichtsfächer zu ergänzen²⁸⁾. Dies schien um so notwendiger, als auch die Didaktik und Methodik der pädagogischen Reform nach der Jahrhundertwende unter der einseitigen Parole einer „Pädagogik vom Kinde aus“ im psychologischen Formalismus stecken blieb²⁹⁾.

26 Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Freiburg 1957, 6. Aufl., S. 61 f.

27 Martin Wagenschein, *Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, in: *Didaktik in der Lehrerbildung*, Weinheim 1960, S. 73.

28 So W. Hansen, *Schriftenreihe zur Psychologie der Unterrichtsfächer*, München seit 1955.

29 Nachweise hierfür bei Georg Geißler und Franz Vilsmeier, a. a. O. (siehe Anm. 23).

Freilich bleibt in diesem Zusammenhang ein Restproblem: das Bildungsgut der Volksschule ist im ganzen keine Summation von Fächern und ihre Didaktik keine bloße Summe der Fachdidaktiken. Der „Eigengeist der Volksschule“ (Spranger) verlangt einen Sonderentwurf ihres Bildungsgutes und dessen zusätzliche Behandlung im Hochschulstudium. Aber ohne die Kontrollinstanz der Fachwissenschaften würde eine „Stoffkunde“ des Volksschulunterrichts in einen Romantizismus zurücksinken, der kein zeitgemäßes Weltverständnis vermitteln könnte. Auch darum müssen die Fachwissenschaften im pädagogischen Hochschulstudium vertreten sein. Der Lehrstudent soll eines wählen können, um sich über den didaktischen Zweck hinaus „zur erkennenden Teilhabe an einem durch Wissenschaft erschlossenen Bereich der Wirklichkeit“ zu bilden, sich dadurch aber auch „für den Unterricht in der Oberstufe der Volksschule“ zu rüsten³⁰).

IV. Folgerungen für die Zukunft

Der Übergang zu einem echten akademischen Studium im Sinne unserer Erkenntnisse hat noch kaum begonnen, wenn wir diese Zukunft so verstehen, wie sie kürzlich Georg Geißler gekennzeichnet hat: „Das Kennzeichen einer echten akademischen Ausbildung ist ihr langer Atem. Sie baut zunächst einen großen geistigen Zusammenhang auf, läßt die auf Tätigkeit gerichtete Energie nicht in kleinen Aktionen verpuffen, sondern staut sie und schafft ein Kraftpotential, das erst ein überlegtes und überlegenes Handeln möglich macht. Deshalb muß die Studienzeit freibleiben von planmäßiger schulpraktischer Übung.“³¹) Dieser Zukunft stehen noch seminaristische Rückstände entgegen, die im gegenwärtigen Entwicklungsstand in zwei typischen Symptomen in Erscheinung treten. An der Pädagogischen Hochschule Bayerns äußern sie sich in der Spaltung des Hochschulstudiums in einen wissenschaftlichen und einen didaktischen Teil, der noch nicht in den Forschungsauftrag einbezogen ist und auch noch der Ergänzung durch ein wissenschaftliches Wahlfach bedarf, das neben anderen Aufgaben die sachliche Komponente des didaktischen Denkens beispielhaft verdeutlichen kann. Außerdem fragt es sich, ob neben einer umfänglichen, mit dem wissenschaftlichen Teil der Ausbildung unverbundenen schulpraktischen Ausbildung dem grundwissenschaftlichen Studium der notwendige Raum für seine eigene Entfaltung bleibt. Didaktik, Wahlfach, Einführung in die

30 Joachim Ritter, a. a. O., S. 179.

31 Georg Geißler, Die Rache des Lehrerseminars usw., a. a. O., S. 279 (siehe Anm. 2!).

Schulpraxis und wissenschaftliche Gesamtaufgabe der Hochschule müßten aus einem Punkte entworfen werden³²⁾.

Auch an den Pädagogischen Hochschulen der anderen Länder steht das grundwissenschaftliche Studium noch in der Gefahr einer geheimen Aushöhlung durch die zu frühe Inanspruchnahme der Studenten für die Einübung der Unterrichtspraxis, obwohl dort Didaktik und Wahlfach in die wissenschaftliche Aufgabe des Studiums einbezogen sind. Hier besteht ebenfalls noch der Gegensatz zu anderen akademischen Studiengängen, die die Einübungspraxis — wie schon angedeutet — erst nach dem Hochschulstudium aufnehmen, ohne während des Studiums die Begegnung mit ihr durch Beobachtung und eigene erste Versuche auszuschließen. Es empfiehlt sich so die schrittweise Einführung eines Vorbereitungsdienstes nach dem Vorbild des Gesetzesentwurfes von Nordrhein-Westfalen.

Die Verlagerung des Schwergewichts auf die schulpraktische Ausbildung erhält heute leider zudem eine Scheinrechtfertigung durch den Nachwuchsmangel, der geschichtlich überholte Ausbildungsformen nahelegt und zu verfestigen droht. Dadurch entsteht die Gefahr, daß der Mangel an Nachwuchs-Quantität in eine neue, aber mindere Ausbildungs-Qualität umschlägt.³³⁾

Der Erziehungswissenschaft entsteht in dieser Lage bei allem Verständnis für unumgängliche Notmaßnahmen die Aufgabe, sachgerecht zu analysieren und gleichzeitig von Vergangenheit und Zukunft her zu entwerfen, um nicht der Gefahr einer wirklichkeitsfremden Ideologie zu verfallen. Es wird

32 Einen Versuch dieser Art stellt des Verfassers Aufsatz „Grundlagen und Entwurf der schulpraktischen Ausbildung an Päd. Hochschulen“ dar (a. a. O.). Eigentlich müßte es — seinem Inhalt besser entsprechend — „der schulpraktischen Grundbildung“ heißen, da er das Schwergewicht legt auf die Weckung des Problembewußtseins und der Theoriebildung — ohne Lehrversuche auszuschließen. Man verkennt die Möglichkeiten der Päd. Hochschule, anzunehmen, sie könne die Lehrfertigkeit voll einüben neben ihren wissenschaftlichen und musischen Aufgaben. Das kann sie — wenn sie sich als akademisches Studium versteht — so wenig, wie andere akademische Studien schon die Berufspraxis einüben können. Sie versuchen es ehrlicherweise schon gar nicht. Auch das Ziel der Päd. Hochschule kann nur der berufsfähige, nicht der berufsfertige Lehrer sein. An diesem Punkt scheidet sich heute das seminaristische vom akademischen Verständnis der Lehrerbildung.

33 Diese Gefahr besteht auch für den Vorschlag Friedrich Eddings, durch „Öffnung nach unten“ dem Nachwuchsmangel zu begegnen (Päd. Rundschau 1964/4). Im Kern bedeutet dieser Vorschlag einen Rückgriff auf die seminaristische Ausbildung. Es ist zu bezweifeln, ob die von Edding selbst geforderte „reflektierte Kunst“ des Erziehens und Lehrens, die ohne pädagogisch-didaktische Wissenschaft nicht möglich ist, den 16–19jährigen Schülern seines „Pädagogiums“ schon lehrbar ist. Das Ergebnis wäre vermutlich wiederum ein Praktizismus ohne ausreichendes theoretisches Verständnis, der den Horizont pragmatisch einengt und dem für später vorgesehenen wissenschaftlichen Studium schwer zugänglich macht. Edding ist jedoch darin zuzustimmen, daß nicht starr am traditionellen Abitur festgehalten und daß weitere Nachwuchsquellen für die pädagogische Fakultätsreife erschlossen werden sollten.

dabei — um es mit einem Wort Wilhelm v. Humboldts anzudeuten — darauf ankommen, daß der Punkt getroffen wird, in dem Gedanke und Wirklichkeit sich begegnen. Die hier gemeinte Wirklichkeit ist aber ein „geschichtliches Gebilde“ (W. Flitner), geladen mit Spannungen, die aus der Vergangenheit in die Zukunft drängen. Darum wird der Punkt, auf den Humboldt hinweist, um so sicherer getroffen werden können, je mehr sich das erziehungswissenschaftliche Denken bemüht, geschichtliche und grundsätzliche Betrachtungsweise zu verbinden. In diesem Sinne will auch die vorliegende Untersuchung verstanden werden: als Nachweis der These, daß sich die Geschichte der seminaristischen Lehrerbildung vom Horizont der Gegenwart aus erweist als die Geschichte ihrer inneren Selbstaufhebung und daß es so auf die Dauer aussichtslos erscheint, durch den Rückgriff auf überholte Ausbildungsformen die Gegenwartsfragen der Lehrerbildung zu lösen.